

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт психологии
Кафедра психологии образования

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
МАРШРУТА РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДОМАШНЕГО ОБУЧЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа

Направление подготовки 44.04.02 – Психолого-педагогическое образование
Направленность «Педагогика и психология инклюзивного
образования»

ВКР допущена к защите
зав. кафедрой

Н.Н. Васягина
(подпись)
« » ноября 2019 г.

Руководитель ОПОП:

Е.А. Казаева
(подпись)

Исполнитель:
Ермакова Елена Вячеславовна,
студент ПиПИО – 1701z группы

(подпись)

Научный руководитель:
Лозгачева Оксана Викторовна,
доцент, канд. психол. наук

(подпись)

Екатеринбург 2019

Содержание

	Введение	3
Глава I.	Теоретические основы реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.....	7
1.1.	Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра.....	7
1.2.	Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра	16
1.3.	Теоретические подходы к конструированию индивидуального образовательного маршрута	33
Глава II.	Опытно-экспериментальная работа по реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.....	39
2.1.	Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики.....	39
2.2.	Структура и специфика реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения	46
	Заключение	58
	Список литературы	60
	Приложения.....	68

Введение

В условиях модернизации системы образования РФ поднимается проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях общеобразовательной школы.

Приоритетным направлением государственной политики в сфере образования является инклюзивное образование детей с ОВЗ. Государство предъявляет новые требования к школе, обучающей и воспитывающей детей с ОВЗ: коррекция нарушений и социальная адаптация, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, что диктует создание специальных условий для включения детей с ОВЗ в общеобразовательную среду.

Однако на сегодняшний день школа испытывает трудности по предоставлению качественных образовательных услуг детям с ОВЗ. Это связано с недостаточной разработанностью концептуально-методологической основы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Одной из наиболее сложных проблем является сопровождение категории детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

Обучение в условиях образовательного учреждения является для многих детей нелегким испытанием, сильным авersiveм (неприятным) стимулом, способным вызвать серьезные психологические стрессы и довести ребенка до психологических расстройств. Основными из них в начале обучения являются проблемы поведения и трудности коммуникации, мешающие организации процесса обучения и самого аутичного ребенка и его соучеников, недостаточное понимание специалистами специфики усвоения учебного материала и освоения социальных навыков при аутизме.

Самым распространенным способом преодоления этих трудностей является решение о выведении ребенка с аутизмом на домашнее обучение.

Необходимо подчеркнуть, однако, что это не отвечает его особым образовательным потребностям. Полное избавление от необходимости приспосабливаться к меняющимся обстоятельствам крайне вредно для аутичного ребенка, который сам не направлен на активное развитие отношений с миром и не стремится выйти за рамки привычного для себя мира.

Наиболее перспективной формой школьного обучения аутичного ребенка, по мнению разработчиков проекта концепции специального федерального государственного стандарта начального образования детей с аутизмом (О.С. Никольская), представляется постепенная, индивидуально дозированная и специально поддержанная интеграция в группу или класс детей с отсутствием или меньшей выраженностью проблем коммуникации.

Современный практический опыт работы с детьми с расстройствами аутистического спектра показывает, что для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать право на получение качественного и адекватного образования.

Цель исследования: теоретическое обоснование и практическая реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.

Объект исследования: особенности ребенка с расстройствами аутистического спектра.

Предмет исследования: разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.

Гипотеза исследования: реализация образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения будет успешной при условии комплексного подхода; своевременной, непрерывной, систематической помощи с учетом индивидуальных особенностей ребенка.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический обзор основных особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра.
2. Теоретически изучить образовательные проблемы детей с расстройствами аутистического спектра.
3. Разработать и реализовать индивидуальный образовательный маршрут ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.
4. Произвести анализ результатов реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.

Методологической основой исследования являются: положение о ведущей роли воспитания и обучения в развитии личности ребенка (А. В. Запорожец, А. И. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); идеи о сложной структуре аномального развития (Л. С. Выготский); модель уровневой организации системы эмоциональной регуляции (В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская, К. С. Лебединская, О.С. Никольская).

Методы исследования: применяемые в соответствии с целью и задачами исследовательской работы: анализ литературных источников, анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, психолого-педагогическое тестирование, тестирование психофизических качеств, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Практическая значимость исследования: составленный индивидуальный образовательный маршрут ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения может быть использован педагогами и психологами в общеобразовательных и коррекционных школах.

Структура работы – магистерская диссертационная работа состоит из введения, теоретической и практической глав, заключения, приложения и списка литературы, содержащего 80 источников.

Глава I. Теоретические основы реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения

1.1. Психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра

Термин «аутизм» (от греческого «autos» - сам) был введен известным швейцарским психиатром Е. Блейлером (E.Bleuler) в начале XX века. Изначально под аутизмом понималось отгороженность от мира, уход в себя [41].

Позднее, в 1943 г. американским клиницистом Л. Каннером (L.Kanner) был выделен «синдром раннего детского аутизма» как особый клинический синдром с типичным нарушением психического развития.

Наиболее характерными чертами данного синдрома являются: аутизм как таковой, стереотипность в поведении, особая характерная задержка и нарушение развития речи, раннее проявление указанных расстройств [45]. Выделенные Л. Каннером критерии долгое время являлись основой для понимания аутизма и его диагностики.

Сходное состояние было описано австрийским педиатром Г. Аспергером (H. Asperger) в 1944 г. Г. Аспергер квалифицировал описанные им проявления как «аутистическую психопатию».

Вопросами определения аутизма в отечественной психологии и психиатрии занимались С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В.Ковалев и др.

Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевой, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.

По мнению С.С. Мнухина, клинические проявления аутизма связаны с поражением определенных структур головного мозга.

Представители московской школы (В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская) рассматривали аутизм как явление шизофренного круга. Благодаря работам К.С. Лебединской, В.В. Лебединского детский аутизм стал рассматриваться как нарушение психического развития, в структуре которого особое место занимают эмоциональные нарушения.

В настоящий момент, аутизм, как отмечается в трудах большинства ученых, относится к группе первазивных нарушений развития. Для аутизма характерно нарушения в сферах социального взаимодействия и коммуникации, а также своеобразие, ограниченность и стереотипность поведения. Несмотря на возросший интерес к проблеме детского аутизма, до сих пор единого мнения о причинах его возникновения нет.

Существует несколько подходов к классификации расстройств аутистического спектра [4].

По Международной классификации болезней 10-го пересмотра спектр аутистических расстройств отнесен к классу «Психические расстройства и расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития». По данным МКБ-10 в РАС входят: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), Другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5).

По классификации К. Гилберта и Т. Питерса в расстройства аутистического спектра входят: классический аутизм или синдром Каннера, синдром Аспергера, детское первазивное (дезинтегративное) расстройство, другие, похожие на аутизм заболевания, аутичные состояния [15].

О.С. Никольская предложила классификацию раннего детского аутизма, основанием является характер и степень нарушения взаимодействия с внешней средой.

➤ I группа - полная отрешенность от внешней среды. Для этих детей характерно полевое поведение, они мутичны, не испытывают потребности

в контактах.

- II группа – активное отвержение внешней среды. Дети этой группы отличаются более целенаправленным поведением. Спонтанно у них вырабатываются самые простейшие стереотипные реакции и речевые штампы.
- III группа – замещение окружающей среды. Для таких детей характерно наличие патологических влечений, более высокий уровень развития речи.
- IV группа - повышенная ранимость при взаимодействии с окружающими. Дети данной группы робки, пугливы, особенно при контактах, для них характерна развернутая, менее штампованная речь. Такие дети владеют навыками самообслуживания.

Как показали исследования, дети с расстройствами аутистического спектра этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. Но, все дети с расстройствами аутистического спектра имеют особенности развития, обусловленные спецификой дефекта [6].

Особенности воображения

У аутичных детей отсутствует осмысление какого - либо поступка, которое предполагает понимание слов и их сложных ассоциаций, например, социальный разговор, художественная литература, тонкий юмор (при том что дети могут понимать простые шутки). Таким образом, они не мотивированы принимать участие в подобном общении, хотя они могут обладать необходимыми для этого навыками.

Многие дети с расстройствами аутистического спектра имеют ограниченный запас действий, которые они могут повторить (имитировать), например, из телепередач, но они производят эти действия постоянно, и не способны внести изменения по предложению других детей. Их игра может казаться очень сложной, но при внимательном наблюдении она оказывается очень жесткой и стереотипной.

Некоторые смотрят мыльные оперы или читают книги определенной тематики, например, научную фантастику, но их интерес ограничен и неизменен. Дети с аутизмом склонны выбирать мелкие или несущественные детали предметов в окружающей обстановке, привлечение внимания, вместо целостного понимания происходящего. Также такие дети часто неспособны использовать воображение в игре с предметами или игрушками, или с другими детьми и взрослыми [9].

Особенности развития речи

Дети с расстройствами аутистического спектра начинают использовать вокализации с целью общения задолго до того, как они становятся способны произносить слова.

Речевые расстройства наиболее явно видны после 3 лет. Некоторые люди с расстройствами аутистического спектра остаются мутными всю жизнь, но и в тех случаях, когда речь развивается, во многих аспектах она остается своеобразной. В отличие от здоровых детей наблюдается склонность к повторению одних и тех же фраз, а не конструировать собственные высказывания.

Для детей с расстройствами аутистического спектра типичны отсроченные или непосредственные эхолалии. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Личные местоимения повторяются детьми так же, как слышатся, долгое время не появляются в речи такие ответы, как «да» или «нет». В речи таких детей не редки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

Возможности понимания обращенной речи значительно ограничены у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В возрасте около 1-го года, когда здоровые дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети с расстройствами аутистического спектра обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени такой ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое

имя [4].

В то же время у некоторых детей с расстройствами аутистического спектра наблюдается раннее и бурное речевое развитие. Они с удовольствием слушают, когда им читают, запоминают длинные отрывки текста практически дословно, речь производит впечатление недетской из-за использования большого количества выражений, свойственных речи взрослых. Но, возможности вести диалог остаются ограниченными.

Понимание речи затруднено и из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор. Такие особенности речевого развития в большей степени характерны для детей с синдромом Аспергера.

Особенности интонационной стороны речи так же достаточно своеобразны. Часто дети затрудняются в контролировании громкости голоса, речь воспринимается окружающими как «деревянная», «скучная», «механическая». Нарушены тон и ритм речи. Таким образом, независимо от уровня речевого развития, при расстройствах аутистического спектра в первую очередь страдает возможность использования речи с целью общения.

Особенности невербальной коммуникации

У здоровых младенцев обнаруживается связь между специфическими движениями рук, направлением взора, вокализацией и лицевой экспрессией.

В возрасте 9-15 недель активность рук в определенной последовательности связана с другими поведенческими паттернами.

Результаты экспериментальных исследований здоровых детей показывают связь развития жестов с уровнем развития речи. В тех случаях, когда отсутствует гуление и ограничены возможности глазного контакта, что характерно для расстройств аутистического спектра, этот подготовительный этап будет протекать аномально, а это не может не сказаться на развитии целого ряда психических функций.

Так, в более старшем возрасте у детей с расстройствами аутистического спектра обнаруживаются явные трудности невербальной коммуникации, а именно: использование жестов, мимической экспрессии,

движений тела. Часто у детей с расстройств аутистического спектра отсутствует указательный жест. Ребенок берет родителей за руку и ведет к объекту, подходит к месту его привычного расположения и ждет, пока ему дадут предмет. Таким образом, уже на ранних этапах онтогенеза у детей с расстройствами аутистического спектра имеют место признаки искажения специфических врожденных поведенческих паттернов, характерных для нормальных детей [56].

Особенности зрительного восприятия

Характерен взгляд «сквозь» объект. Дети с расстройствами аутистического спектра не следят взглядом за объектом. Взгляд сосредоточен на «беспредметном» объекте: световом пятне, участке блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании теней. Завороженность таким созерцанием. Увлеченность рассматриванием своих рук, перебиранием пальцев у лица, рассматривание и перебирание пальцев матери. Упорный поиск определенных зрительных ощущений. Стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, верчения, мелькания страниц в книге. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (при включении и выключении света, открывании и закрывании дверей, двиганий стекол полок, верчении колес, пересыпании мозаики и т. д.).

Характерно раннее различение цветов, рисование стереотипных орнаментов, в то же время, наблюдается зрительная гиперсинзитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор, стремление к темноте.

Особенности слухового восприятия

У детей с расстройств аутистического спектра отсутствует реакция на звук, характерны страхи отдельных звуков, отсутствие привыкания к пугающим звукам. Либо такие дети стремятся к звуковой аутостимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, раскачиванию створок двери, предпочтение тихих звуков, ранняя любовь и заинтересованность музыкой или отрицательная реакция на музыку [24].

Особенности тактильной чувствительности

У детей с аутизмом отмечается несвойственная детям реакция на мокрые пеленки, купание, причесывание, стрижку ногтей, волос. Часто такие дети плохо переносят одежду, обувь, стремятся раздеться. Часто получают удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп. Свойственно обследование окружающего мира с помощью ощупывания.

Особенности вкусовой чувствительности

У детей наблюдаются стойкие пищевые предпочтения, непереносимость многих блюд, стремление есть несъедобное, сосать несъедобные предметы, ткани, обследовать окружающий мир с помощью облизывания.

Особенности обонятельной чувствительности

Для таких детей характерна сверхчувствительность к запахам. Некоторые аутичные дети стремятся к обследованию окружающего с помощью обнюхивания.

Особенности проприоцептивной чувствительности

Характерны: аутостимуляция напряжением тела, конечностей, удары себя по ушам, зажимание их при зевании, удары головой о бортик коляски, спинку кровати, влечение к игре с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания, неадекватные гримасы.

Особенности когнитивного развития

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерны следующие особенности когнитивного развития:

- плохое сосредоточение внимания, его быстрая истощаемость;
- «Полевое» поведение с хаотической миграцией;
- неспособность сосредоточения;
- отсутствием отклика на обращение;
- сверхизбирательность внимания;
- сверхсосредоточенность на определенном объекте;
- беспомощность в элементарном быту;

- задержка формирования навыков самообслуживания;
- трудности обучения навыкам;
- отсутствие склонности к имитации чужих действий;
- отсутствие интереса к функциональному значению предмета;
- большой для возраста запас знаний в отдельных областях;
- любовь к слушанию чтения, влечение к стиху;
- преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в целом;
- интерес к знаку: тексту книги, букве, цифре, другим обозначениям;
- условные обозначения в игре;
- преобладание интереса к изображенному предмету над реальным;
- склонность фабулы фантазий, игр, сверценностные интересы (к отдельным областям знаний, природе и т. д.);
- необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов);
- необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположения знаков на листе, грампластинке, ранняя ориентация в географических картах);
- особенности временных соотношений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего;
- разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности [18].

Особенности игровой деятельности

Игровая деятельность является ведущей деятельностью в дошкольном детстве и существенно определяет психическое развитие ребенка на всем протяжении его детства, особенно в дошкольном возрасте, когда на первый план выступает сюжетно – ролевая игра.

Дети с расстройствами аутистического спектра ни на одном возрастном этапе не играют со сверстниками в сюжетные игры, не принимают социальных ролей и не воспроизводят в играх ситуации, отражающие реальные жизненные отношения: профессиональные, семейные и др.

Игры у детей с аутизмом представляют собой стереотипные манипуляции с разнообразным неигровым материалом, это могут быть веревки, гайки, ключи, бутылки и пр. Иногда используются игрушки, но не по назначению, а как символы тех или иных объектов. Дети с расстройствами аутистического спектра могут часами однообразно вертеть предметы, переключать их с места на место, переливать жидкость из одной посуды в другую.

Недостаточная социальная направленность, порождаемая аутизмом, у этих детей проявляется в отсутствии интереса не только к ролевым играм, но и к просмотру кинофильмов и телепередач, отражающих межличностные отношения.

Сюжетно-ролевые игры ребенка с аутизмом отличаются рядом особенностей:

- такая игра не возникает без специальной организации. Требуется обучение и создание особых условий для игр. Но, даже после специального обучения еще очень долго присутствуют лишь свернутые игровые действия.
- сюжетно-ролевая игра развивается очень постепенно, и в своем развитии должна пройти несколько последовательных этапов [21].

Игра с другими детьми, как обычно происходит в норме, сперва недоступна аутичному ребенку. На начальном этапе специального обучения с ребенком играет взрослый. Только после долгой и кропотливой работы можно подключать ребенка к играм с другими детьми. При этом ситуация организованного взаимодействия должна быть максимально комфортна для ребенка с аутизмом: знакомая обстановка, знакомые дети.

Исходя из всего выше перечисленного, можно сделать вывод, что различные патологические агенты могут вносить индивидуальные черты в картину детского аутизма. Он может быть связан с нарушениями интеллектуального развития, с более или менее грубым недоразвитием речи,

с нарушениями эмоционального и социального развития разной степени выраженности. Однако независимо от этиологии основные моменты клинической картины и общая структура нарушений психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими, достаточно характерными и требующими определенным образом организованной коррекционной работы.

Внимательное совместное прохождение дошкольного периода развития позволяет ребенку максимально выявить индивидуальную жизненную манеру и помочь ему сформировать удобные для него формы социальной адаптации, обеспечить ему запас активности и прочности, возможности восстанавливаться после неизбежных стрессов [15].

1.2. Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра

Термин «особые образовательные потребности» (ООП) (Special Educational Needs - SEN) впервые был применен в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов.

Изначально понятие использовалось по отношению к детям с нарушениями развития и инвалидностью. Позже, этот термин приобрел более широкий смысл.

Так, например, в тексте ирландского Закона об образовании лиц с особыми образовательными потребностями (2004г.) было дано следующее определение ООП: «Ограничение возможностей индивида участвовать в образовательном процессе и извлекать из него пользу в связи с продолжительным физическим, психическим, сенсорным или интеллектуальным нарушением или трудностями в обучении, или любыми другими обстоятельствами, влияние которых обуславливает обучение этого индивида иначе, чем обучение лиц, не имеющих таких обстоятельств...» [2].

Термин «особые образовательные потребности» является неотъемлемой частью образовательной политики США, Канады и других стран Европы.

Данное понятие активно используется в специальных документах, индивидуальных планах обучения и отчетах образовательных организаций.

В России понятие «особые образовательные потребности» появляется позже и не является прямым заимствованием западного термина.

По мнению Д. Гжибовска, особые образовательные потребности главным образом проявляются в трудностях обучения.

В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении. Такая помощь подразумевает создание условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных - владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; энергетических - умственная активность и работоспособность; эмоционально-волевых, включая мотивационные – направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [37].

Как отмечает В.И. Лубовский, неудовлетворение особых образовательных потребностей, в силу недостаточного понимания их значимости, приводит к снижению возможной эффективности обучения.

Н.Н. Малофеев отмечает, что особые образовательные потребности есть не только у детей с ограниченными возможностями здоровья, но и у детей групп риска.

В настоящее время ученые выделяют общие и специфические образовательные потребности.

По мнению сотрудников Института Коррекционной Педагогики РАО, к общим для разных категорий детей с ОВЗ особым образовательным потребностям относятся:

- Потребность в совпадении сроков начала специального обучения и моментом определения первичного нарушения.
- Потребность во введении в содержание образования специальных разделов обучения, не предусмотренных программой, предназначенной для типично развивающихся детей.
- Потребность в использовании в процессе обучения специальных методов и средств, обеспечивающих построение «обходных путей».
- Потребность в более дифференцированном, «пошаговом» обучении.
- Потребность в особой пространственно-временной и смысловой организации образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей.
- Потребность в максимально возможном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.
- Потребность в увеличении сроков освоения адаптированной образовательной программы (продолжительность образовательного процесса).
- Потребность в согласованном участии в образовании квалифицированных специалистов разных профилей.
- Потребность во включение родителей ребенка в процесс его реабилитации средствами образования [16].

О.С. Никольская, учитывая особенности развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра, выделила следующие специфические образовательные потребности, характерные для данной категории детей:

- Потребность в постепенном, индивидуально дозированном включении ребенка в образовательное пространство учреждения, а также в группу детей;

- Потребность в специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего;
- Потребность в создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка;
- Потребность в особенно четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды;
- Потребность в организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах;
- Потребность в постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений, не допускающем их механического использования для аутостимуляции;
- Потребность в сопровождении тьютора при наличии поведенческих нарушений;
- Потребность в дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей;
- Потребность в специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с педагогом;
- Потребность в индивидуализированной оценке достижений ребенка с учетом его особенностей;
- Потребность в индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения [1].

Основываясь на существующем первоначальном перечне особых образовательных потребностей, и на опыте обучения детей с РАС в начальной школе Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков МГППУ, специалисты центра выделили 4 группы особых образовательных потребностей обучающихся с РАС:

1 группа — образовательные потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса;

2 группа — образовательные потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы;

3 группа — образовательные потребности, связанные с адаптацией способов подачи учебного материала;

4 группа — образовательные потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации.

Рассмотрим более подробно каждую из групп.

1 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с особой организацией образовательного процесса:

а) Потребность в компетентности специалистов.

Для обучения ребенка с РАС педагогическим работникам и специалистам необходима специальная подготовка, включающая:

— знания об особенностях развития и особых образовательных потребностях обучающихся с РАС;

— умение использовать эти знания для организации и осуществления образовательного процесса с обучающимися с РАС, для создания специальных образовательных условий для этих детей;

— умение адаптировать общеобразовательные программы в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с РАС;

— знание эффективных обучающих и коррекционных технологий, используемых в мировой практике при работе с детьми с РАС;

— умение использовать эти технологии в процессе обучения детей с РАС.

б) Потребность в индивидуализации образовательного маршрута.

Выраженное искажение, асинхрония в развитии, специфические нарушения коммуникации, социального взаимодействия, поведения, сенсорного развития обуславливают необходимость построения гибкого образовательного маршрута для каждого ребенка с РАС. В зависимости от индивидуальных особенностей детей, их обучение может осуществляться в форме:

— инклюзивного образования;

- инклюзивного образования с поддержкой в ресурсном классе;
- в отдельных классах для детей с ОВЗ;
- в форме «надомного» обучения в условиях школы с систематическим включением в учебный процесс совместно с другими детьми и т.д.

в) Потребности в адаптации образовательной среды предполагают необходимость:

- создания визуально структурированной среды.

Эта потребность связана с трудностями переработки у детей с РАС сенсорной информации, которые приводят к непониманию ребенком окружающих явлений, к трудностям усвоения последовательности повседневных событий, и в итоге, к поведенческим нарушениям.

Необходимо создание четко организованного и упорядоченного пространства, визуальной временной структуры уроков и всего пребывания ребенка в школе, обеспечивающих предсказуемость событий;

- создания мотивирующей комфортной среды.

Часто дети с РАС не мотивированы на обучение в школе и/или испытывают значительную сенсорную перегрузку, находясь в классе, что обычно приводит к выраженным поведенческим нарушениям.

Создание для ребенка с РАС мотивирующей среды, учитывающей его специфические интересы и особенности переработки сенсорной информации, будет способствовать преодолению данных трудностей.

Создание мотивирующей среды включает:

- эмоциональный контакт с педагогом;
- толерантное, доброжелательное отношение со стороны всех участников образовательного процесса, обеспечивающее эмоциональный комфорт ребенку с РАС;
- предупреждение и избегание ситуаций, вызывающих сенсорную перегрузку ребенка;
- использование в процессе обучения дидактических и учебных материалов, видов деятельности, к которым ребенок с РАС испытывает интерес;

— дополнительное поощрение и подкрепление.

г) Потребность в предварительной подготовке к фронтальному обучению.

В связи с несформированностью у детей с РАС адаптивных форм социального поведения, взаимодействия и коммуникации, с наличием когнитивных и эмоциональных нарушений, они нуждаются в систематической подготовке к фронтальному обучению.

Подготовка к фронтальному обучению включает поэтапную работу по формированию у ребенка с РАС стереотипа учебного поведения, навыков социального взаимодействия и начальных учебных навыков на индивидуальных занятиях, затем — на занятиях в мини-группе, подгруппе и группе.

д) Потребности в адаптационном периоде на начальном этапе школьного обучения.

— усиления учебной мотивации ребенка;

— индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе.

В адаптационный период для ребенка с РАС обеспечивается регулярный, но гибкий график посещения класса, препятствующий его сенсорной перегрузке, вызванной усталостью, пресыщением, перевозбуждением и чрезмерной тревогой. Включение в образовательный процесс в классе начинается с посещения уроков, которые ребенку с РАС наиболее интересны, и на которых он более успешен.

Постепенно осуществляется переход от фрагментарного к полному включению ребенка с РАС в процесс начального школьного обучения;

— необходимость в индивидуальной поддержке тьютора.

Во введении ребенка в ситуацию обучения в классе и освоении им распорядка школьной жизни помогает тьютор. В задачи тьютора в адаптационный период входит помощь в организации деятельности ребенка с РАС в соответствии с распорядком дня всего класса, поддержка учебного

поведения на уроке, предупреждение сенсорной перегрузки, помощь в социально-бытовых и коммуникативных ситуациях.

По мере завершения адаптационного периода помощь тьютора необходимо минимизировать для достижения максимальной самостоятельности ребенка.

Индивидуальная поддержка тьютора часто необходима на протяжении всего обучения ребенка с РАС в начальной школе;

— необходимость снижения требований к усвоению программного материала.

Основной задачей адаптационного периода является привыкание и принятие ребенком с РАС ситуации обучения в школе.

Для достижения этой задачи важно минимизировать требования к усвоению ребенком программного материала. Снижение программных требований (в комплексе с другими условиями) способствует повышению мотивации ребенка к посещению школы и его адаптации.

е) Потребность в комплексном психолого-педагогическом сопровождении при освоении адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) и/или адаптированной образовательной программы (АОП).

Учитывая первазивный (всеобъемлющий) характер расстройств аутистического спектра, характерные для этих детей трудности освоения общеобразовательных программ, специфические нарушения развития и проблемы социальной адаптации, им необходима комплексная помощь специалистов психолого-педагогического сопровождения (учитель, педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, социальный педагог, педагоги дополнительного образования). Психолого-педагогическое сопровождение с целью освоения ребенком образовательной программы осуществляется в процессе урочной и внеурочной деятельности.

ж) Потребность в согласованности действий педагогов и родителей.

Наибольшая эффективность при обучении детей с РАС достигается при скоординированных действиях всех участников образовательного процесса.

Педагогам и родителям необходимо выработать единое понимание и стратегию действий в отношении того, чему обучать ребенка, как его обучать, и как преодолевать трудности, возникающие в процессе обучения.

Выработка единых решений и общих алгоритмов действий осуществляется в ходе интеграции знаний родителя об особенностях ребенка и практического опыта специалистов по обучению детей с РАС.

з) Потребность в индивидуальной оценке образовательных результатов.

Дети с РАС, обучающиеся в начальной школе совместно с типично развивающимися сверстниками или детьми с другими ОВЗ по адаптированной образовательной программе, нуждаются в индивидуальной оценке образовательных результатов.

Критерием оценки результативности обучения является достижение ребенком с РАС планируемых результатов, включенных в его адаптированную образовательную программу, а не планируемых результатов основной общеобразовательной программы, по которой учатся все дети.

2 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с адаптацией содержания основной общеобразовательной программы:

а) Потребность в индивидуализации содержания адаптированной основной общеобразовательной программы.

Учитывая тот факт, что выраженность нарушений при расстройствах аутистического спектра варьирует в широком диапазоне, и для каждого ребенка с РАС характерна асинхрония в развитии различных функций, содержание основной общеобразовательной программы адаптируется и индивидуализируется.

Стандарт предусматривает 4 варианта адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) начального общего образования для детей с РАС. Основным механизмом индивидуализации содержания образования является разработка и реализация адаптированной образовательной программы (АОП) или специальной индивидуальной

программы развития (СИПР). АОП или СИПР разрабатываются на основе одного из вариантов АООП, предусмотренных Стандартом (8.1, 8.2, 8.3, 8.4).

б) Потребность в формировании социальных (жизненных) компетенций.

Необходимость формирования жизненных компетенций у детей с РАС обусловлена следующими, характерными для них особенностями:

— Трудностями усвоения функциональных навыков, необходимых для их повседневной жизни: коммуникации, социального взаимодействия, социально-бытовых навыков.

Во многих случаях у детей с РАС с высоким уровнем интеллектуального развития, у которых не возникает проблем в освоении общеобразовательной программы по предметным областям, присутствуют стойкие нарушения в освоении навыков, необходимых для решения повседневных жизненных ситуаций.

— Трудностями переноса усвоенных на уроках знаний и умений в условия повседневной жизни.

Специфические социальные нарушения (непонимание социальных контекстов, невозможность усвоить социальные нормы поведения) и когнитивные нарушения, трудности генерализации усвоенных знаний и навыков, делают невозможным использование усвоенных на уроках и занятиях знаний и умений в практических жизненных ситуациях.

Даже у детей с РАС с формально высокими показателями в освоении различных предметных областей отмечаются трудности практического применения знаний и умений в повседневно возникающих ситуациях. Например, владея знаниями по предмету окружающий мир о явлениях природы, ребенок с РАС может не уметь одеваться в соответствии с погодными условиями. Обучающийся может быстро осуществлять сложные вычисления, но затрудняется использовать деньги в повседневной жизни. Ученик может бегло читать, но не использовать этот навык при ориентировке в городе, метро и т.д. Таким образом, развитие жизненных компетенций предполагает:

- формирование функциональных навыков, необходимых для повседневной жизни (коммуникативных, социальных, социально-бытовых и т.д.);
- формирование умения использовать навыки, полученные в ходе обучения, в условиях повседневной жизни;
- формирование жизненных компетенций тесно связано с формированием универсальных учебных действий и реализуется в ходе урочной и внеурочной деятельности.

в) Потребность в замене академических/учебных целей на альтернативные.

При работе с детьми с РАС и интеллектуальными нарушениями постановка многих академических/учебных целей обучения является нецелесообразной, т.к. детям с аутизмом тяжело их достичь, и это не повышает качества их жизни. В таком случае осуществляется замена целей обучения на альтернативные и функциональные, относящиеся к жизненным компетенциям.

Например, «неговорящего» ребенка с РАС с выраженными интеллектуальными нарушениями обучают не грамоте, а умению выразить просьбу с помощью альтернативных средств коммуникации. Обучающегося с РАС учат не выполнению арифметических действий, а умению распознавать и запоминать числа, обозначающие номер дома, квартиры, автобуса и т.д.

В итоге, замена традиционных планируемых результатов на альтернативные цели обучения способствует улучшению качества жизни ребенка с РАС.

В зависимости от потребностей и уровня развития обучающегося с РАС, соотношение двух образовательных компонентов — академических/учебных навыков и жизненных компетенций — варьируется.

г) Потребность в упрощении содержания основной общеобразовательной программы.

Для детей с РАС и задержкой психического развития или интеллектуальными нарушениями содержание основной общеобразовательной программы упрощается.

Для детей с РАС и ЗПР, обучающихся по 2-му варианту АООП (8.2), упрощение планируемых результатов распространяется только на коммуникативные универсальные учебные действия, которые являются для них недостижимыми.

Для детей с РАС и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся по 3-му и 4-му вариантам АООП (8.3, 8.4), упрощаются предметные результаты, а метапредметные — полностью редуцируются. Вместо универсальных учебных действий (УУД), составляющих основу метапредметных результатов, у детей формируют базовые учебные действия (БУД).

3 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с адаптацией способов «подачи» учебного материала:

а) Потребность в упрощенных способах подачи учебного материала.

Трудности переработки слухоречевой информации, понимания абстрактных понятий, печатных текстов, характерные для детей с РАС, создают для них существенные проблемы при усвоении нового учебного материала. При прохождении новых тем педагогам необходимо адаптировать способы объяснения: использовать упрощенную речь и дополнительные наглядные средства.

б) Потребность в упрощении инструкции.

При обучении детей с РАС важно не только упрощать способы представления нового учебного материала, но и инструкций, т.к. обработка и выполнение длинных многоступенчатых инструкций может вызывать серьезные трудности у этих детей. Наиболее распространенные способы упрощения инструкции — это ее запись на доске, разбивка на части, замена письменных инструкций пиктограммами, наглядная демонстрация действия.

в) Потребность в дополнительной визуальной поддержке.

Поскольку у детей с РАС преобладают наглядные формы мышления, при объяснении нового материала и в процессе выполнения учебных заданий необходимо использовать дополнительную визуальную поддержку, включающую наглядные модели и иллюстрации, опорные схемы, конспекты и т.д.

г) Потребность в устранении двойных требований.

К обучающимся часто предъявляются сложные двойные требования: решить задачу и аккуратно записать решение в тетрадь, записать под диктовку слова и выделить орфограмму и т.д. Для детей с РАС с ЗПР или интеллектуальными нарушениями выполнение таких двойных требований — сложная задача.

В ситуациях, когда ребенок с РАС не справляется с двойными требованиями, учителю необходимо определить приоритеты и снять одно из них. Возможный способ устранения двойных требований — подготовка частично заполненных специальных бланков, рабочих листов, использование которых позволяет сфокусироваться на актуальной учебной задаче и минимизировать дополнительное требование.

д) Потребность в дроблении учебных задач на отдельные последовательные шаги.

Скорость и качество обработки новой информации и, соответственно, темп и продуктивность усвоения новых тем обучающимися с РАС обычно ниже, чем у других детей с аналогичным уровнем интеллектуального развития. Поэтому, у многих из них возникают трудности с усвоением нового объемного учебного материала. Преодолеть эти трудности возможно путем его дозированной подачи и деления на более мелкие последовательные шаги.

4 группа особых образовательных потребностей — потребности, связанные с преодолением трудностей в развитии, социализации и адаптации: детей с РАС характеризуют нарушения различных областях развития, что приводит к проблемам их социализации, адаптации и трудностям освоения общеобразовательных программ.

Для преодоления этих нарушений необходима коррекционная работа с ними, осуществляющаяся в ходе психолого-педагогического сопровождения. Потребности, связанные с преодолением специфических нарушений в развитии, социализации и адаптации включают:

а) Потребность в выработке социально приемлемого поведения и деятельности как альтернативе дезадаптивного поведения.

У детей с РАС часто не сформированы адаптивные социальные и коммуникативные навыки: например, они не умеют адекватно выражать просьбу, отказ, привлекать внимание другого человека. Это приводит к возникновению и закреплению у них дезадаптивных форм поведения.

Формирование у ребенка адекватных коммуникативно-социальных навыков влечет за собой уменьшение дезадаптивного поведения.

Часто стереотипные действия при расстройствах аутистического спектра связаны с несформированностью у обучающихся с РАС различных видов деятельности.

При тяжелых формах аутизма у детей не формируются способы адекватного использования предметов в соответствии с их функцией. Формирование у обучающихся с РАС функциональных действий с различными предметами и продуктивной деятельности на уроках, внеурочных мероприятиях, коррекционных занятиях расширяет репертуар адаптивных навыков и способствует уменьшению у них стереотипного поведения.

б) Потребность в поддержке и развитии коммуникации.

При расстройствах аутистического спектра у детей не формируются коммуникативные навыки. Преодоление этой проблемы возможно путем проведения систематических индивидуальных и групповых коррекционных занятий, направленных на формирование базовых коммуникативных функций и диалоговых навыков.

В ходе занятий моделируются ситуации, провоцирующие ребенка на выражение просьбы, отказа, согласия, на приветствие, отклик на собственное

имя, на комментарий, на вопрос, ответ на вопрос, на привлечение внимания и т.д. Отрабатываются диалоговые навыки — умение инициировать, поддержать разговор на определенную тему различными способами.

в) Потребность в формировании навыков социального взаимодействия.

У большинства детей с РАС отсутствуют навыки социального взаимодействия со взрослыми и другими детьми. Они часто не имитируют действия взрослых и сверстников, не проявляют совместного/разделенного внимания. Даже при легких формах аутизма не формируются навыки перехода ходов, умение делиться чем-либо, взаимодействовать на уроках, в общественных местах, играть в игры с правилами и т.д.

Это в значительной мере препятствует социализации и адаптации детей с РАС в школе и за ее пределами. Для включения детей в среду сверстников необходимо проведение индивидуальных и групповых занятий по формированию навыков социального взаимодействия.

г) Потребность в формировании социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания

У большинства детей с РАС отмечается значительная задержка в развитии навыков самообслуживания и жизнеобеспечения.

Для них характерна бытовая беспомощность, медлительность, проблемы с посещением туалета, столовой, избирательность в еде, трудности с переодеванием. Данные проблемы преодолеваются в ходе коррекционной работы, направленной на формирование социально-бытовых навыков.

д) Потребность в накоплении и расширении социального опыта

Формирование социально приемлемых форм поведения, коммуникативных и социальных навыков у обучающихся с РАС осуществляется в ходе целенаправленного обучения на основе их социального опыта.

Поэтому дети с РАС нуждаются в его накоплении, индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства как в школе, так и за ее пределами. Это осуществляется в ходе

проведения уроков и внеурочных мероприятий. Введение ребенка в различные социальные ситуации, контексты позволяет расширить его опыт и способствует его социализации.

е) Потребность в расширении представлений о социальных явлениях, событиях и ситуациях.

Для успешной социализации детей с РАС только лишь накопления опыта недостаточно. Им трудно на основе произошедших событий вычленить важную социальную информацию.

Эти дети самостоятельно не усваивают правила социального поведения и взаимодействия с другими людьми. Для формирования у них адекватных способов взаимодействия с окружающими необходимо не только накопление опыта, но и его осмысление и систематизация. Осмысление осуществляется в процессе коррекционной работы, направленной на расширение представлений ребенка о различных социальных явлениях, нормах и правилах, взаимоотношениях с другими людьми на основе имеющегося опыта.

ж) Потребность в формировании адекватных представлений об эмоциях, способах их выражения и их причинах.

Одной из ключевых проблем, характерных для детей с РАС, является нарушение понимания эмоций, их причин, несформированность адекватных способов выражения эмоций. Непонимание эмоциональных состояний, значения мимики, экспрессивных жестов, приводят к отсутствию «созвучия» эмоций, невозможности делиться эмоциями, сопереживать, устанавливать коммуникацию на основе общих эмоционально значимых событий и т.д.

Для преодоления этих нарушений необходима целенаправленная психологическая коррекционная работа, которая будет способствовать осознанию детьми с РАС собственных эмоций и эмоций других людей, адекватному их выражению и, в итоге, социальному развитию.

з) Потребность в формировании целостных, систематизированных представлений о себе и о своем окружении.

У многих аутичных детей с интеллектуальными нарушениями не сформированы представления о себе и своем окружении. В этом случае необходима целенаправленная работа по их формированию. У детей с РАС, имеющих относительно высокий уровень интеллектуального развития, представления о себе и окружающем мире формируются, но часто являются фрагментарными и неполными. В такой ситуации с обучающимися проводится специальная работа по упорядочиванию и систематизации имеющихся представлений, личных воспоминаний и жизненного опыта.

В результате у детей формируются более целостные представления о себе и окружающем мире.

и) Потребность в постепенном изменении привычного распорядка и расширении стереотипов.

Для людей с РАС характерно выраженное стереотипное поведение, интересы и активность. Стереотипность возникает как защитный механизм в ответ на сенсорную перегрузку ребенка и как следствие недостатка гибкости мышления. В результате при расстройствах аутистического спектра дети стремятся к сохранению существующего порядка в неизменном виде, стереотипным действиям, основанным на их специфических интересах, и стереотипным способам реагирования на различные ситуации.

Непредвиденные изменения в привычном распорядке или деятельности часто вызывают у детей с РАС чрезмерный стресс, который часто выражается в виде дезадаптивного поведения. Поэтому необходима целенаправленная коррекционная работа по постепенному изменению существующих шаблонных способов действий.

В итоге у детей появляется гибкость в принятии изменений. Они начинают более спокойно и адекватно реагировать на перемены привычного распорядка.

Таким образом, для детей с расстройствами аутистического спектра характерны

как общие образовательные потребности, присущие всем категориям детей с ОВЗ, так и специфические образовательные потребности, обусловленные спецификой нарушений.

Кроме того, целесообразно выделять индивидуальные образовательные потребности, возникающие у конкретного обучающегося и обусловленные его жизненной ситуацией и состоянием здоровья.

Таким образом, особые образовательные потребности обучающихся с РАС связаны с их многочисленными специфическими нарушениями. Выделенные особые образовательные потребности требуют создания специальных образовательных условий, способствующих освоению обучающимися с РАС адаптированной основной общеобразовательной программы и/или адаптированной образовательной программы, их социализации и адаптации.

1.3. Теоретические подходы к конструированию индивидуального образовательного маршрута

Индивидуальный образовательный маршрут – это заранее намеченный путь следования или движения, который направлен: либо на воспитание обучающегося (ответственности, трудолюбия и т.д.), либо на развитие (физических способностей и т.д.), либо на обучение.

И.С. Якиманская в своих исследованиях использует термин «индивидуальная траектория развития», отмечая, что траектория психического развития ребенка строится на двух противоречивых основаниях. С одной стороны, ребенок вынужден адаптироваться к требованиям взрослых: родителей, учителей, воспитателей. А с другой

стороны, на основе индивидуального опыта и способов действия он креативно подходит к решению каждой ситуации.

С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына представляют под индивидуальным образовательным маршрутом проектируемую дифференцированную программу, предоставляющую учащимся право выбора, разработки и реализации образовательной программы совместно с педагогом. Возможность выбора является отличительной чертой личностно-ориентированного подхода [67].

Реализация индивидуального образовательного маршрута осуществляется через образовательные программы, которые учитывают индивидуальные особенности ребенка, уровень мотивации и зоны актуального и ближайшего развития конкретного ребенка.

Индивидуальный образовательный маршрут связан с конкретной целью (он целенаправлен) и условиями её достижения; создаётся до начала движения и обусловлен уже имеющимися у учащегося знаниями и опытом; оформлен, как индивидуальная образовательная программа.

Индивидуализация процесса обучения предполагает формирование индивидуальных учебных планов (ИУП) и индивидуальных образовательных программ (ИОП), что в итоге позволяет сформировать индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) учащегося.

Индивидуальная образовательная программа учитывает виды образовательной деятельности учащихся, методы и формы диагностики образовательных результатов, технологии освоения учебного содержания и т.п. Составляется на основе выбора учащегося и согласования его интересов и запросов с педагогическим коллективом ОУ и представляет собой программу образовательной деятельности ребенка на определенный временной период. ИОП может включать все или почти все компоненты образовательной программы ДОД.

Индивидуальный учебный план – это совокупность учебных предметов (базовых, профильных) и элективных курсов, выбранных для освоения

учащимися на основе собственных образовательных потребностей и профессиональных перспектив [7].

Индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации, это учет образовательных запросов, склонностей, личных и предпрофессиональных интересов, способностей и познавательных возможностей учащихся.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями учащегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования.

Разработка индивидуального образовательного маршрута происходит совместно педагогом дополнительного образования, учащимся и его родителями. Однако право выбора того или иного маршрута собственного образования должно принадлежать, прежде всего, самому обучающемуся.

Задача взрослых – помочь ему спроектировать и реализовать свой проект целенаправленного развития. С этой целью в образовательном учреждении создаются определённые условия: изучение интересов, потребностей и способностей обучающихся, обеспечение многообразия и разнообразия деятельности и программ, предоставление свободы выбора, повышение степени готовности педагога к реализации индивидуального образовательного маршрута, организация мониторинга.

Проектировать индивидуальные образовательные маршруты не просто, так как спектр индивидуальных различий среди учащихся чрезвычайно широк. Поэтому построение маршрутов чаще всего начинается с определения особенностей учащихся (адресатов). Основанием для дифференциации учащихся может быть возрастная категория; пол

обучающихся; физические и психофизические особенности; социальный фактор; уровень владения обучающимися учебно-предметными знаниями и умениями; мотивы прихода детей в данное творческое объединение [53].

Отличительные особенности индивидуальных образовательных маршрутов друг от друга: содержание может отличаться объёмом, степенью сложности, которая характеризуется широтой и глубиной раскрытия конкретной темы, проблемы, понятийным аппаратом, темпом освоения учащимися. Варьируется также логика преподавания, методы, приёмы, способы организации образовательного процесса. Но все они должны быть адекватны конкретному обучающемуся, содержанию образования и модели образовательного процесса.

Этап построения индивидуального образовательного маршрута включает себя определение содержания образования (в том числе и дополнительного), уровня и режима освоения тех или иных учебных предметов, планирование собственных действий по реализации цели, разработка критериев и средств оценки полученных результатов (собственных достижений).

Функция педагога на данном этапе заключается в помощи учащемуся через конкретизацию целей и задач, предложение средств их реализации. Результатом данного этапа, на уровне учащегося может быть программа конкретных действий по реализации замысла (индивидуального образовательного маршрута).

Основные компоненты индивидуального образовательного маршрута:

- целевой - постановка целей получения образования, формулирующихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика при получении образования [38];
- содержательный - обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутриспредметных связей;

- технологический - определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания;
- диагностический - определение системы диагностического сопровождения;
- организационно-педагогический - условия и пути достижения педагогических целей.

При этом педагог выполняет следующие действия по организации данного процесса:

- структурирование педагогического процесса - согласование мотивов, целей, образовательных потребностей и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды;
- сопровождение - осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута;
- регулирование - обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности;
- результативный - формулируются ожидаемые результаты.

Индивидуальная образовательная программа реализуется различными способами обучения:

- Занятия в коллективе. Образовательный маршрут может предполагать изучение одного или нескольких модулей по обычной системе. Наряду с посещением занятий по выбранной теме (модулю) в своём коллективе, может быть организовано обучение в другом коллективе своего или другого образовательного учреждения.
- Групповые занятия. Для группы учащихся, перешедших на индивидуальное обучение, может быть организовано групповое выполнение отдельных модулей (заданий).
- Самостоятельное изучение является основной формой индивидуального обучения, которое может предполагать различный уровень самостоятельности (консультации для учащихся, у которых в процессе работы возникли какие-либо затруднения).

-Текущая проверка и тестирование достижений необходимы, прежде всего, самому ребенку, чтобы показать ему, насколько успешной является избранная им методика самостоятельного обучения.

- Самостоятельная практика в больших объёмах и разнообразных формах.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении педагогами поддержки его самоопределения и самореализации.

Таким образом, технология создания индивидуального образовательного маршрута – это более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели [46].

Глава II. Опытнo - экспериментальная работа по реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения

2.1 Организация и методы эмпирического исследования, анализ данных первичной диагностики

Основными диагностическими критериями детского аутизма, которые выделяются в психологической литературе являются: необщительность; нарушение социального взаимодействия, выражающегося в стремлении уйти от контактов; нарушение коммуникативной сферы; ограниченное, стереотипное поведение.

Опираясь на данные особенности, работы авторов, занимающихся данной проблемой (О.С. Никольская, С.А. Морозов, Т.И. Морозова, А.М. Царев, И.И. Мамайчук, А.В. Хаустов, П.Л. Богорад и др) нами были выделены критерии, с целью более дифференцированной диагностики, а также отслеживания динамики развития ребенка с расстройствами аутистического спектра [34].

Критерии были определены по следующим направлениям:

1. - навыки социального взаимодействия;
2. - коммуникативные навыки;
3. - развитие эмоционально-волевой сферы;
4. - предпосылки стереотипа учебного поведения;
5. - нарушение поведения.

Таблица1.

Критерии для целенаправленного наблюдения за развитием эмоционально-волевой и личностной сферы ребенка с РАС

1. Навыки социального взаимодействия

(диапазон оценок - от 0 до 3 баллов)
<p>- Контакт:</p> <p>контакт полностью отсутствует (0);</p> <p>контакт возможен при глубокой заинтересованности ребенка (1);</p> <p>контакт избирательный и неустойчивый (2);</p> <p>контакт возможен, но его интенсивность и длительность зависят от настроения и состояния ребенка (3);</p>
<ul style="list-style-type: none"> - визуальный контакт; - проявляет инициативу в установлении контакта с взрослым; - проявляет инициативу в установлении контакта со сверстниками; - наблюдает за действиями сверстников и подражает им; - делится с другими детьми игрушками; дидактическим материалом (при необходимости); - проявляет интерес к совместным со сверстниками играм и занятиям; - принимает участие в совместной деятельности; - проявляет готовность оказать помощь; - проявляет инициативу и самостоятельность в процессе деятельности; - проявляет способность радоваться успехам других; - владеет элементарными способами решения конфликтных ситуаций (уступить, извиниться, попробовать договориться и др.)
<p>2.Коммуникативные навыки</p> <p>(диапазон оценок - от 0 до 3 баллов)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - понимание обращенной речи; - сообщение информации; называние (употребление) слов, предложений; - говорит о себе в первом лице – «Я»; - рассказывает о себе (знает имя, фамилию, возраст, пол, цвет глаз и т.д.);

- выражение просьбы, требования;
- ответная реакция: умение откликнуться на свое имя, выражение отказа от предмета/деятельности, умение ответить на приветствие, умение выразить согласия/несогласие, умение отвечать на вопросы;
- поддерживает элементарный диалог в знакомых социальных ситуациях;
- инициирует диалог;

3. Развитие эмоционально-волевой сферы

(диапазон оценок - от 0 до 3 баллов)

- умение различать и выражать эмоции (адекватная мимика, жесты, интонация, визуальный контакт);
- умение сообщать о своих чувствах;
- осознает и может назвать причины своих чувств («Я радуюсь, потому что...»);
- устанавливает элементарную связь между выраженным эмоциональным состоянием и причиной, вызвавшей его, отражая это в речи или в другом способе (карточка, фотография, символ и т.д.);
- умеет распознавать чувства других людей; определяет и выражает словами чувства другого ребенка (Она радуется, он грустит и т.п.);
- способен давать оценку плохому или хорошему поступку другого ребенка;
- сопереживает героям сказок, рассказов, мультфильмов;
- проявляет сочувствие к другим (пытается успокоить, если кто-то огорчен);
- реагирует на замечания и похвалу социально приемлемыми способами;
- способен к переключению, но наблюдается застревание на предыдущих действиях;
- способен (а) сохранять внимание во время занятий;
- проявляет старательность при выполнении своей работы;
- умения сосредотачиваться на заданном действии;
- умеет произвольно начинать и заканчивать действия (при необходимости – с помощью сигнала);

<ul style="list-style-type: none"> - проявляет самостоятельность при выполнении заданий; - умение доводить начатое дело до конца;
<p>4.Предпосылки стереотипа учебного поведения (диапазон оценок - от 0 до 3 баллов)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - интерес к предметам; манипуляции; - интерес к занятию; - сосредоточение на предмете; действию; - сосредоточение на инструкции взрослого; - переключение внимания (отсутствие застреваний); - умение имитировать действия взрослого, действовать по подражанию; - умение действовать по образцу; - умение следовать простым указаниям другого человека; - умение выполнить просьбы; - выполнение заданий за столом в течение определенного промежутка времени; - умение выполнять фронтальную инструкцию; - умение ждать, выполнение очередности; - умение поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос; - умение работать в парах; - умеет действовать по правилам (при необходимости - с помощью визуальной опоры);
<p>5.Нарушение поведения (0 баллов - проявление отсутствует; 1 балл – проявление отмечается редко; 2 балла – проявление отмечается часто; 3 балла – проявление отмечается часто, не поддается контролю)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - проявление аффективности (немотивированные крики, двигательное беспокойство, полевое поведение); - неконтролируемое поведение, проявление агрессии/самоагрессии;

- не реагирует на замечания;
- в процессе работы может заниматься другими предметами, которые аффективно значимы;
- повторяет аффективно значимые фразы и слова;
- проявляет агрессию, шумит, не прекращает подобное поведение по просьбе взрослого;
- при неудачах может проявлять обидчивость, аффективность;
- повышенная расторможенность, возбудимость;
- напряженность в процессе общения и деятельности, страхи;
- аффективные реакции при неудовлетворении потребности;
- проявлением негативизма, аффективные реакции при изменении ситуации

Также определены дифференцированные оценки критериев в процессе целенаправленного наблюдения за детьми (для пунктов 1-4). Диапазон оценок - от 0 до 3 баллов:

0 баллов - умение отсутствует; недоступно даже после развернутой помощи со стороны экспериментатора.

1 балл - умение слабо выражено, выполняется лишь при значительной помощи взрослого;

2 балла – умение недостаточно сформировано, ребенок в состоянии выполнить задание после нескольких подсказок и наводящих вопросов экспериментатора;

3 балла – умение сформировано, ребенок действует полностью самостоятельно.

Эмпирическое исследование проводилось в коррекционно-развивающем центре "Софья" г. Тюмени в рамках курса подготовки к школе "Мини-школа".

Данная схема наблюдения позволила нам более дифференцированно подойти к оценке степени расстройствами аутистического спектра с целью отслеживания динамики их развития [4].

Таким образом, по результатам диагностики, проведенной в

констатирующем эксперименте, мы отмечаем значительные проблемы коммуникативной, социальной, эмоциональной и поведенческой сфер (рис.1).

Эмпирическое исследование проводилось в коррекционно-развивающем центре при МБОУ СОШ №2 "Софья" г. Тюмени в рамках курса подготовки к школе "Мини-школа".

Алиса 7,2 лет, семья полная, первый ребенок в семье, в семье двое детей. Родители обратились в центр со следующими жалобами: целенаправленная речь отсутствует, периодически говорит произвольно некоторые слова, фразы; на просьбы реагирует слабо, на вопросы не отвечает. Редко откликается на имя. Неусидчива, подвижна. Часто устраивает истерики, кричит, закрывает уши руками. Избирательна в еде. Не любит когда на одежду что-то попадает, особенно вода, сразу требует ее сменить.

Любит рисовать, раскрашивать, нравится рассматривать книги, читает (со слов родителей). Любит слушать детские песенки, смотреть мультфильмы. Поставлен диагноз F 84 (РДА).

Комплексное обследование ребенка показало (психолог, логопед, дефектолог):

Контакт крайне затруднен, визуальный контакт практически отсутствует, в глаза практически не смотрит. Контакт носит формальный характер, по времени крайне непродолжительный. Самостоятельно общение не инициирует. Отмечаются перепады настроения (смеется, плачет, кричит, раскидывает дидактический материал). Ребёнок не способен регулировать свои действия, не умеет подчиняться правилам. Игровая деятельность нецеленаправленная, хаотичная, отмечаются элементы полевого поведения, бесцельно передвигается по кабинету. Преобладают манипуляции с предметами, игровая деятельность отсутствует. Деятельность крайне неустойчивая, ее целенаправленность нарушена, на предложенных заданиях не концентрируется, уходит от деятельности, взаимодействия. Необходим

постоянный внешний контроль со стороны взрослого. Волевые усилия нарушены, самоконтроль на занятии, в игровой деятельности отсутствует. На обращенную речь реагирует слабо, все инструкции и вопросы требуют многократного повторения, многие из них недоступны для понимания, иногда возможно отсроченное выполнение инструкции. Понимание обращенной речи затруднено. Речь состоит из отдельных слов, произвольных фраз, отмечаются эхолалии. Периодически напевает фразы из мультфильмов, детские песенки. Внимание привлекается только при помощи специальных приемов и удерживается крайне непродолжительное. Плохо реагирует на свое имя, иногда в ответ повторяет его. Не показывает предметы ближайшего окружения, предметы обихода. Целостность восприятия нарушена. Не усвоены основные цвета, геометрические фигуры, величина предметов. Собирает картинки из 2-х-4-х частей. Пирамидку с учетом величины колец собирает с помощью. Вкладыши составляет, периодически требуется помощь. Не обобщает, не классифицирует, не определяет лишний предмет в ряду предметов. Серию последовательных картинок не выкладывает. Количественные и счетные операции не сформированы. Число и количество не соотносит. Не владеет понятиями «один - много». Графо - моторные навыки недостаточно развиты. Карандаш держит неправильно. Контур предмета и его части видит, раскрашивает аккуратно, заинтересована в деятельности на непродолжительное время. Отклонений в физическом развитии и пропорциональности телосложения не отмечается. Тонус снижен. Отмечается моторная неловкость, недостаточная координация в движениях, высокое двигательное беспокойство, не чувствует физических границ, часто натывается на окружающие предметы. Не выполняет основные движения по инструкции или по показу педагога. Навыки самообслуживания сформированы по возрасту [47].

Также отмечается наличие дезадаптивного поведения, выявлено проявление стереотипий, страхов, агрессивных проявлений. Наблюдается импульсивное поведение, истерики, крики, уходы от контактов и др.

2.1. Структура и специфика реализации индивидуального образовательного маршрута ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения

Таким образом, в результате комплексного диагностического обследования ребенка с РАС был разработан индивидуальный образовательный маршрут ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях домашнего обучения.

Данный индивидуальный образовательный маршрут составлен при участии педагога начальных классов, психолога, логопеда.

Пояснительная записка

Ограниченные возможности здоровья ребенка приводят к его выпадению из социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Целью специального образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее. Преодолеть "социальный вывих" и ввести ребенка в культуру можно, используя "обходные пути" особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также - методы, приемы и средства достижения тех образовательных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными способами.

ИОМ предполагает систему работы педагогического коллектива по созданию единой системы психолого-педагогической помощи для преодоления отклонений в развитии и поведении обучающегося, его социальной адаптации и подготовке к получению дальнейшего образования.

ИОМ учитывает специфику образовательного процесса по реабилитации обучающегося с ОВЗ, а также его возрастные, психофизические и индивидуальные особенности, способности, интересы.

В соответствии с этим ИОМ – это целостная система мер гуманизации, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания школьников, их социальной адаптации, реабилитации в обществе, подготовке к жизни и

труду с учетом их возможностей, способностей и интересов на основе коррекции имеющихся недостатков и развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, личности ребенка в целом.

АОП включает разные материалы, необходимые для выработки навыков в практической жизни, для расширения словарного запаса, умения владеть речью, а также формирования навыков чтения и письма. Знакомство с абстрактными понятиями и терминами, познание окружающего мира постигается благодаря соответствующим материалам программы.

Таблица2.

1. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса

Специалисты сопровождения	Направления коррекционной работы	Форма занятий	Продолжительность и частота
Педагог-психолог	-Формирование основ саморегуляции, -Формирование навыков социального взаимодействия, -Формирование коммуникативных умений – как основы социально-приемлемого учебного поведения	Индивидуальная коррекционно-развивающая работа	1 раз в неделю по 1 часу (40 минут)
Учитель-логопед	формирование коммуникативной стороны речи (развитие диалогической речи, обучение ответам на поставленные вопросы, умению задавать вопросы); -обучение пониманию обращенной речи (инструкций, текстов); -развитие положительной мотивации к обучению;	Индивидуальная коррекционная работа	1 час в неделю по 25 минут – индивидуально

	-освоение основных навыков учебной деятельности и самоконтроля; -развитие мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения; произвольного внимания, памяти; -развитие общей, мелкой моторики и мимической мускулатуры;		
--	---	--	--

Таблица 3.

2. Условия реализации индивидуального образовательного маршрута

Описание специальных условий обучения	Условия, необходимые для данного ребенка
Временной режим	Домашнее обучение; режим обучения: щадящий режим обучения (в соответствии с медицинскими рекомендациями предоставляется дополнительный выходной день, нахождение на уроках – до 4 уроков.)
Организация пространства	выбор оптимального места – парта или стол; необходимо выделение зоны отдыха с диваном или матом для лежания;
Организация рабочего места	индивидуальное пространство для обучения – стол или парта визуальные правила поведения на парте\столе: тихо, не мни материалы, не бросай
Вспомогательные средства	индивидуальное расписание с указанием предметов и дополнительных перерывов, выполнено в табличках с названиями предметов, с возможностью отмечать символом выполненные действия; треугольная толстая ручка и карандаш
Технические средства обучения	ПК;
Специальный дидактический, методический материал	адаптированные учебные материалы (тетрадь в крупную клетку, разлиновка в тетради, выделение рабочей строки учителем), образец написания цифр и букв; предоставление заданий на отдельных листах;

	задания, снабженные визуальной инструкцией; с выбором ответа из 2-3
Форма и условия оценки достижений	адаптированные тесты с возможностью выбора ответа из 2-3 предложенных вариантов.

Таблица4.

3.Индивидуальные планируемые результаты

Предмет	Индивидуальные планируемые результаты на учебный год
Русский язык	<p><u>Система языка: фонетика, орфоэпия, графика:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -различать звуки речи; -понимать различие между звуками и буквами; -устанавливать последовательность звуков в слове и их число; -различать гласные и согласные звуки, определять их в слове и правильно произносить; -определять качественную характеристику гласного звука в слове: ударный или безударный; -различать гласный звук [и] и согласный звук [й]; -различать согласные звуки: мягкие и твёрдые, глухие и звонкие, определять их в слове и правильно произносить; -различать непарные твёрдые согласные [ж], [ш], [ц], непарные мягкие согласные [ч'], [щ'], находить их в слове, правильно произносить; -устанавливать соотношение звукового и буквенного состава в словах типа стол, конь, ёлка; -различать слово и слог; определять количество слогов в слове, делить слова на слоги; -обозначать ударение в слове; -правильно называть буквы в алфавитном порядке; -различать звуки речи и буквы, которыми обозначаются звуки на письме; -различать буквы, обозначающие гласные звуки, как показатели твёрдости-мягкости согласных звуков; -определять функцию буквы «мягкий знак» (ь) как показателя мягкости предшествующего согласного <p><u>Лексика:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -различать слово и предложение, слово и слог, слово и набор буквосочетаний (книга — агник); -различать предмет (признак, действие) и слово, называющее этот предмет;

	<p>-определять количество слов в предложении, вычленять слова из предложения;</p> <p>-классифицировать и объединять некоторые слова по значению (люди, животные, растения, инструменты и др.);</p> <p>-определять группу «вежливых» слов (слова-прощания, слова-приветствия, слова-извинения, слова-благодарения);</p> <p>-определять значение слова или уточнять с помощью «Толкового словаря» учебника.</p> <p><u>Синтаксис:</u></p> <p>-различать текст и предложение, предложение и слова, не составляющие предложения;</p> <p>-выделять предложения из речи;</p> <p>-соблюдать в устной речи интонацию конца предложения;</p> <p>-определять границы предложения в деформированном тексте (из 2—3 предложений), выбирать знак для конца каждого предложения;</p> <p>-соотносить схемы предложений и предложения, соответствующие этим схемам;</p> <p>-составлять предложения из слов (в том числе из слов, данных не в начальной форме);</p> <p>-составлять предложения по схеме, рисунку, на заданную тему (например, на тему «Весна»);</p> <p>-писать предложения под диктовку</p> <p><u>Орфография и пунктуация:</u></p> <p>-применять изученные правила правописания: раздельное написание слов в предложении; написание гласных и, а, у после шипящих согласных ж, ш, ч ,щ (в положении под ударением); отсутствие мягкого знака после шипящих в буквосочетаниях чк, чн, чт; перенос слов; прописная буква в начале предложения, в именах собственных; непроверяемые и проверяемые гласные и согласные в корне слова (перечень слов дан в учебнике); знаки препинания конца предложения (. ? !);</p> <p>-безошибочно списывать текст с доски и учебника;</p> <p>-писать под диктовку тексты в соответствии с изученными правилами.</p>
Литературное чтение	<p><u>Общие предметные результаты:</u></p> <p>-осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о Родине и её людях, окружающем мире, культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, дружбе,</p>

	<p>честности; формирование потребности в систематическом чтении;</p> <p>-достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т. е. овладение чтением вслух.</p> <p><u>Предметными результатами изучения курса «Литературное чтение» является сформированность следующих умений:</u></p> <p>-воспринимать на слух художественный текст (рассказ, стихотворение) в исполнении учителя, учащегося;</p> <p>-осмысленно, правильно читать целыми словами;</p> <p>-отвечать на вопросы учителя по содержанию прочитанного;</p> <p>-подробно пересказывать текст (по вопросам);</p> <p>-составлять устный рассказ по картинке (с помощью).</p> <p>-заучивать наизусть небольшие стихотворения.</p>
Математика	<ul style="list-style-type: none"> - Называть и обозначать действия сложения и вычитания, владением таблицей сложения чисел в пределах 20 и соответствующих случаев вычитания - Оценивать количество предметов числом и проверять сделанные оценки подсчетом в пределах 20 - Вести счет, как в прямом, так и в обратном порядке в пределах 20 - Записывать и сравнивать числа в пределах 20 - Находить значение числового выражения в 1-2 действия в пределах 20 (без скобок) - Решать задачи в 1-2 действия, раскрывающие конкретный смысл действий сложения и вычитания, а также задачи на нахождение числа, которое на несколько единиц больше (меньше) данного . - Проводить измерение длины отрезка и длины ломаной - Строить отрезок заданной длины - Вычислять длину ломаной. -Складывать и вычитать «круглые» двузначные числа. -Применять вычислительные приёмы вида: $20 + 5$, $25 - 5$
Окружающий мир	<p><u>Человек и природа</u></p> <p>-Природа – это то, что нас окружает, но не создано человеком. Природные объекты и предметы, созданные человеком. Признаки предметов (цвет, форма, сравнительные размеры и др.). Примеры явлений природы: смена времён года, снегопад, листопад,</p>

	<p>перелёты птиц, смена времени суток, рассвет, ветер, закат, дождь, гроза.</p> <p>-Звёзды и планеты. Созвездия. Формы и размеры звёзд. Солнце – ближайшая к нам звезда, источник света и тепла для всего живого на Земле. Земля – планета; общее представление о форме и размерах Земли. Глобус как модель Земли, Луна – естественный спутник Земли.</p> <p>-Времена года, их особенности (на основе наблюдений). Смена времён года в родном крае на основе наблюдений.</p> <p>-Погода, её составляющие (облачность, осадки, ветер).</p> <p>-Водоёмы (река, море, озеро); их использование человеком. Водоёмы родного края (названия, краткая характеристика на основе наблюдений).</p> <p>-Вода. Состояния воды. Использование в хозяйственной жизни человека. Полезные ископаемые. Камни, их разнообразие (по форме, размерам, цвету) и красота. Гранит, кремль, известняк. Их значение в хозяйственной деятельности человека.</p> <p>-Растения, их разнообразие. Части растений (корень, стебель, лист, цветок, плод, семя). Условия, необходимые для жизни растения (свет, тепло, воздух, вода).</p> <p>-Знакомство с отдельными представителями растений (комнатные растения, растения цветника, деревья). Бережное отношение человека к растениям.</p> <p>-Грибы (съедобные и ядовитые).</p> <p>-Животные и их разнообразие. Насекомые, рыбы, птицы, звери, их отличия. Особенности питания разных животных. Дикие и домашние животные. Роль животных в природе и жизни людей, бережное отношение человека к животным. Животные родного края.</p> <p>-Человек – часть природы. Зависимость жизни человека от природы. Положительное и отрицательное влияние деятельности человека на природу (в том числе на примере окружающей местности).</p> <p>-Правила поведения в природе.</p>
Технология	<p><u>Общие предметные результаты:</u></p> <p>-получит первоначальные представления о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного выбора профессии.</p> <p>-сформирует первоначальные представления о</p>

	<p>материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека.</p> <p>приобретёт навыки самообслуживания, овладеет технологическими приемами ручной обработки материалов, освоит правила техники безопасности.</p> <p>-научится использовать приобретенные знания и умения для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских), технологических и организационных задач.</p>
--	--

Коррекционная работа с ребенком с РАС начиналась с индивидуальных занятий с психологом по индивидуальной программе развития. После проведения психологической диагностики и определения актуального развития ребенка и его особенностей ставились развивающие задачи, которые соответствовали «зоне ближайшего развития» ребенка [4].

В соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями ребенка были определены следующие **направления, задачи психологической индивидуальной работы:**

- Формирование визуального контакта, развитие зрительного, слухового, кинестетического восприятия, развитие умения концентрироваться на предмете. Развитие произвольного визуального и акустического внимания.
- Развитие эмоционального контакта со взрослым, направленности на сотрудничество с ним; развитие доверительных взаимоотношений. Развитие взаимодействия, включение ребенка в совместную деятельность. Формирование положительного эмоционального состояния.
- Понимания обращенной речи; алгоритмов произвольного высказывания, формирование навыков простой коммуникации.
- Формирование алгоритмов продуктивной деятельности; развитие умения работать за столом выполнять необходимые действия, задания.
- Формирование умения выполнять инструкцию. Развитие умения выполнять действия (по подражанию, по образцу, по инструкции): выполнять

действие способом «рука-в-руке»; подражать действиям взрослого; последовательно выполнять отдельные операции действия по образцу; выполнять действия с опорой на картинный план с помощью взрослого; выполнять действия по словесной инструкции).

- Сенсорное и двигательное развитие. Ознакомление с окружающим; формирование пространственных представлений, схемы тела. Отделение себя, формирование «образа-Я».

- Преодоление стереотипий в поведении; развитие упорядоченного поведения. Активизация деятельности ребенка, через эмоционально насыщенную, интересную ребенку совместную деятельность.

Для достижения поставленных задач были использованы следующие коррекционные и развивающие методы, упражнения приемы и средства:

В процессе занятий осуществлялось установление эмоционального контакта с ребенком, побуждение к визуальному контакту, формирование умения слушать взрослого, реагировать на обращение, выполнять простую инструкцию: «Подойди ко мне»; «Посмотри на меня»; «Покажи игрушку»; «Скажи: «Здравствуйте»; «Скажи: «До свидания».

Эмоциональное вовлечение ребенка в процесс взаимодействия происходил через продуктивную деятельность (рисование, аппликация) интересную, эмоционально привлекательную для ребенка.

Развивалось умение работать сообща, желание и готовность к совместной деятельности со взрослым, через совместные игры и упражнения с одним предметом (мячом, формой, шариком). Для развития эмоционального контакта с ребенком, доверительных отношений использовались сенсорные игры с мыльными пузырями, крупой, песком, водой, светом и др. Также на занятиях применялся такой прием как подключение к стереотипиям ребенка, подражание действиям ребенка с одновременным приданием смысла выполняемой деятельности, озвучивание действий осмысленным комментированием. В процессе занятий

осуществлялось подведение к игровой деятельности с сюжетом. Формировалось умение работать за столом, через взаимодействие со взрослым, арт-терапевтические техники, продуктивную деятельность (совместные техники нетрадиционного рисования, аппликация, лепка). Арт-терапевтические техники также давали возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арт-терапии), что способствовало развитию взаимодействия с ребенком, развивало доверительные отношения. Данная деятельность вызвала интерес ребенка, была эмоционально окрашена. Первоначально работа выполнялась с применением приема «рука в руке», с постепенным отстранением психолога и предоставлением большей самостоятельности ребенку. После занятия родителям ребенка отдавался готовый продукт (сделанная совместно поделка или рисунок), с рекомендацией в домашних условиях продолжать развитие совместной деятельности через продуктивную, интересную для ребенка работу, совместное творчество.

Также, в процессе занятия осуществлялось присоединение к произвольным песенкам ребенка, подпевание, с одновременным подключением танцевальных движений, развивалось умение подражать выразительным движениям и мимике взрослого. Осуществлялось подражание действиям животных с проговариванием стихов и детских песен.

В процессе занятий проводились упражнения перед зеркалом, подражание мимическим движениям взрослого: поднять брови, нахмурить их, улыбнуться, наморщить нос, с целью осознания своего «образа Я», развитие эмоциональной сферы. Осуществлялось развитие жестов и выразительных движений (указательный жест, кивок головой, покачивание головой, приглашающий жест и т. п.), сочетающиеся со словесной инструкцией и без нее. Формирование образа собственного Я происходило также через умение узнавать себя в зеркале, выбирать свое отражение из двух (в паре с психологом, родителями), узнавать себя и своих близких на фотографиях.

В процессе игр психолог старался вызывать совместные эмоциональные переживания (радость, удивление и пр.), «заражать эмоциями». Проведение занятий в игровой, эмоциональной, интересной ребенку форме способствовало снятию напряжения, увеличению общей активности ребенка, мобилизации его потенциальных возможностей, давало ощущение легкости усвоения умений и навыков, то есть, в конечном счете, происходило формирование, по Л.С. Выготскому, единства аффекта и интеллекта.

Следует отметить, что игровые формы на каждом занятии органически сочетались со специальными методами и средствами когнитивной (развитие сенсорных эталонов; величины предметов; сортировка, классификации, обобщения и др.) и двигательной коррекции, имеющими общие цели и взаимодополняющими друг друга.

Методика установления контакта, разработанная отечественными специалистами, подробно освещается во многих литературных источниках (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др.). При установлении контакта с ребенком необходимо исходить из пристрастий ребенка, делать то, что делает ребенок, подключаться к его стереотипам поведения, внося при этом смысловую нагрузку занятия, проговаривая и обозначая его действия.

Необходимо отметить, что с ребенком с расстройствами аутистического спектра легче дается опосредованный визуальный контакт. Поэтому общаться с психологом начали через рисунок, игрушку, куклу. При установлении контакта с осторожностью вводили сенсорные стимулы и только позже использовали контакт глаз. Так же в занятия включались *сенсорные игры* с водой, песком, мыльными пузырями, светом, с покрывалами, косынками, красками и т.д.

Далее были поставлены следующие задачи – ***формирование пространственно-временного стереотипа и формирование стереотипа учебного поведения.*** Ребенок с расстройствами аутистического спектра

должен привыкнуть к занятиям, привыкнуть к тому, что его обучают. Активное включение родителей в процесс психологической помощи также было одной из основных задач психолога. Необходимо было показать родителям потенциальные возможности ребенка, научить продуктивно взаимодействовать и развивать ребенка, учитывая индивидуальные возможности и особенности, с целью генерализации приобретенных на занятиях навыков. А также помочь родителям понять и принять своего особенного ребенка.

После положительной динамики по улучшению взаимодействия подключались занятия с логопедом, дефектологом (развитие познавательной сферы ребенка с учетом актуального развития и «зоны ближайшего развития»).

- Далее подключились занятия с педагогом.

Индивидуальные занятия с ребенком проводились на протяжении всего первого года обучения в школе.

По результатам 1 года обучения были сформированы:

- достаточно устойчивое, эмоционально-доверительное, продуктивное взаимодействие с ребенком на индивидуальных занятиях, с разными специалистами.

- сформировано умение работать за столом, в течение 15-20 минут.

- осуществлено развитие концентрации внимания на предлагаемом материале;

- сформированы действия по подражанию и образцу (с помощью взрослого).

Далее ребенок на занятиях с психологом был включен в групповую работу с детьми \ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, уровень интеллектуальных способностей которых соответствовал задержке развития ВПФ (Приложение). На время адаптации ребенку был предоставлен тьютор (помощник). Так же продолжились индивидуальные занятия с психологом и на протяжении 2 года обучения.

Заключение

В последние годы увеличивается количество детей, имеющих расстройства аутистического спектра, что в первую очередь связано с совершенствованием технологий дифференциальной диагностики. Наряду с этим, произошедшие преобразования в образовательной системе за последние несколько лет внесли существенное изменение в порядок оказания помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

До настоящего времени, дети с аутизмом, в большинстве случаев, до момента поступления в школу и после находились дома, что существенно ограничивало возможности социализации таких детей. Сейчас дети с диагнозом «аутизм» все чаще включаются в образовательное пространство дошкольных \ школьных учреждений благодаря системе комплексного сопровождения домашнего этапа обучения.

Однако, противоположной стороной таких позитивных изменений в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, является неготовность педагогов к осуществлению коррекционно-педагогической работы, отсутствие необходимых знаний, умений и навыков. Усугубляется ситуация, отсутствием достаточно проработанных методических пособий и рекомендаций по планированию и осуществлению коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми в условиях домашнего обучения.

На основе анализа теоретической и научно-методической литературы нами был разработан индивидуальный образовательный маршрут для ребенка с расстройством аутистического спектра.

ИОМ включал элементы психолого-педагогического сопровождения ребенка с расстройствами аутистического спектра направленного на развитие зрительного, слухового, кинестетического восприятия, развитие умения концентрироваться на предмете, умения смотреть в глаза собеседнику, развитие произвольного визуального и акустического внимания, развитие

эмоционального контакта со взрослым, направленности на сотрудничество с ним; развитие доверительных взаимоотношений.

ИОМ ребенка с расстройством аутистического спектра выстраивался в рамках комплексного подхода, разрабатывалась индивидуальная коррекционно-развивающая программа (на основе выявленных с помощью целенаправленной диагностики данных об уровне развития ребенка, его «зоне ближайшего развития»), выстраивалось продуктивное сотрудничество специалистов с родителями ребенка. Все это создавало в совокупности фундамент для дальнейшего развития ребенка.

Список литературы

1. Аутичный ребенок - проблемы в быту (методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков). Москва, 1998.
2. Адаптированная образовательная программа обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общей ред. Хаустова А.В. Манелис Н.Г. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.
3. Арцишевская И.Л. Учусь дружить! Тренинг коммуникативных навыков у дошкольников. – М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 48 с.
4. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. - М. : Теревинф, 2011.
5. Баенская Е. Р., Никольская О. С., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. - М. : Теревинф, 2016.
6. Баринова Е.В. Уроки Вежливости и Доброты: пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития – Е.В. Баринова. – 3-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 253 с.
7. Башина В. М. Аутизм в детстве. - М. : Медицина, 1999. - 236 с.
8. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. - М. : Совершенство, 1997. - 298 с.
9. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С. Подготовка к школе детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе. - М. : Теревинф, 2018. – 280 с.
10. Выготский Л. С. Поли. собр. соч.: В 6 т. М. : Педагогика, 1983—1984
11. Воронков В.В., Рубина Л.П., Макаров И.В. Детский аутизм и смысловая наполненность термина «расстройства аутистического спектра». Психиатрия и психофармакотерапия им. П.Б. Ганнушкина. 2017. - 62-64 с.

12. Гусева И. В. К вопросу организации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Концепт. – 2014. – Спецвыпуск № 26.
13. Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
14. Зейгарник Б. В. Патопсихология. М.: Изд-во МГУ, 1976. 238 с.
15. Использование арттерапевтических технологий в коррекционной работе / под общ. ред. Т.Г. Неретиной. – 4-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 276 с.
16. Ихсанова С.В. Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2017. – 208 с.
17. Каган, В.Е. Аутизм у детей. - Л.: Медицина, 1981.
18. Каган, В. Аутята. Родителям об аутизме. - СПб.: Питер, 2016.
19. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от рождения до 4-х лет. М.: Теревинф, 2009.
20. Как развивается ваш ребенок. таблицы сенсомоторного и социального развития: от 4-х лет до 7,5 лет. М.: Теревинф, 2009.
21. Карпеева М.В. Формирование целостной картины мира. Познавательно-информационная часть, игровые технологии. Учебно-методическое пособие.- М.: Центр педагогического образования, 2016. – 192 с.
22. Ковалец И.В. «Азбука эмоций»: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения психофизическом развитии и эмоциональной сфере: Метод. пособие для педагогов общего и спец образования. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2003 – 136с.
23. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Под ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. - СПб., 2000.

24. Колганова В.С. Нейропсихологические занятия с детьми / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. – М. : АЙРИС – пресс, 2015. – 416 с.
25. Крюкоа С. В., Слободяник Н. П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. - М. : Генезис, 2000.
26. Лебединский, В.В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / О.С.Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. - М., 1990.
27. Лебединская К. С, Никольская О. С, Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Дети с нарушениями общения. - М. : Просвещение, 1989. - 95 с.
28. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М. : Педагогика, 1986. - 143 с.
29. Лютова, Е.К. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми./ Г.Б. Моница - СПб.: Речь, 2008.
30. Манелис Н.Г., Волгина Н.Н., Никитина Ю.В., Панцырь С.Н., Феррои Л.М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ.ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. - 94 с.
31. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – 2-е изд., испр. И доп. - СПб.: Эко-Вектор, 2014. – 335 с.
32. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. - СПб.: Речь, 2008. – 224 с.
33. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. – Спб.: Речь, 2010. – 384 с.
34. Мартыненко Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. М.: ООО «Национальный книжный центр», 2016. – 64 с.
35. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании. Алехина Светлана Владимировна Вачков Игорь Викторович // Сибирский педагогический журнал № 5 / 2014, с.97-104

36. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Национальный книжный центр, 2016. – 192 с. – (Специальная психология).
37. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Пособие для учителя-дефектолога. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 176 с.
38. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО», 2017. – 324 с.
39. Нуриева Л.Г. Развитие речи аутичных детей: методические разработки. М. : Теревинф, 2008.
40. Обследование ребенка с РАС на ПМПК с использованием инструмента критериальной оценки базовых речевых и учебных навыков методики ABLLS-R. Овсянникова Т.М., Лапшина С.А., Тыжинова Н.Ю., Бердникова А.А. // Аутизм и нарушения развития. - 2018. - Т. 16. - № 2. - С. 29-37
41. Обучение детей с расстройством аутистического спектра. / Отв. ред. С.В. Алехина Под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012.
42. Организация и развитие психологической службы в аспекте ФГОС / авт.-сост. Н.В. Юркова. – Волгоград: Учитель, 2016. – 110 с.
43. Организация психологической службы в современном детском саду. – сост. Н.В. Нищева – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017. – 192 с.
44. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Научно-практический сборник. Выпуск 8. – М.: «Теревинф», 2014.
45. Питерс, Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - М.: ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
46. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения».

47. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж.М. Глозман. – М.: Генезис, 2016. – 336 с.
48. Подвижные и речевые игры для детей 5-7 лет : развитие моторики, коррекция координации движений и речи / сост. А.А. Гуськова. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель. – 188 с.
49. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка / Под ред. Е. И. Казаковой и Л. М. Шипицыной. - СПб., 1998.
50. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 125с.
51. Пылаева И. М., Ахутина Т. В. Школа внимания: Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: Методическое пособие. М. : ИНТОР, 1997. - 50 с.
52. Развитие внимания и эмоционально-волевой сферы детей 4-6 лет: разработки занятий, диагностические и дидактические материалы / сост. Ю.Е. Веприцкая. – Волгоград: Учитель, 2011. – 123 с.
53. Развитие эмоциональной отзывчивости и навыков общения у детей 3-7 лет. Игры и упражнения / авт.-сост. М.В. Егоров. – Волгоград: Учитель. – 67 с.
54. Ресурсный центр как современная модель психолого-педагогического и социального сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Ю. В. Селиванова, Л. В. Мясникова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1(13).
55. Роджерс С.Дж., Доусон Дж., Висмара Л.А. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом: Как в процессе повседневного взаимодействия научить ребенка играть, общаться и учиться / пер. с англ. В. Дегтяревой. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2016. – 416 с.
56. Рудик, О.С. Как помочь аутичному ребенку. Методическое пособие. - М. : ВЛАДОС, 2014.

57. Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра. Методический сборник. / Авторы: Н.Я.Семаго, М.М.Семаго; ответственный редактор: С.В. Алехина. Серия «Инклюзивное образование». - Москва, 2012. – 56 с.
58. Семаго, Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование. Выпуск 2. - М., 2010.
59. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. — М. : АРКТИ, 2005. – 336 с.
60. Семаго Н.Я., Соломахина Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. - Т. 15. - № 1. - С. 4-14
61. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - 6-е изд. - М. : Генезис, 2013. - 474 с.
62. Семенович А.В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. - Москва, "Дрофа", 2003. - 251 с.
63. Спиваковская А. С. Нарушение игровой деятельности. М.: Изд-во МГУ, 1980. 48 с.
64. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы. Практические материалы для психологов и родителей. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 143 с. - (Пособие для психологов и педагогов).
65. Стребелева Е.А. Коррекционно – развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2016. – 256 с.
66. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии (в соавторстве с Г.А. Мишиной). - 2-переиздание.- М.: Парадигма. – 2015.

67. Чистякова М. И. Психогимнастика. М.: Просвещение: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 1990. - 95 с.
68. Уханова А.В. Завтра в школу! Развитие эмоций и навыков общения у ребенка. – СПб.: Речь; Сфера, 2011. – 128 с.
69. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. - 57с.
70. Формирование коммуникативных навыков у детей 3-7 лет: комплексные занятия на основе игровых технологий / авт.-сост. Ю.В. Полякевич, Г.Н. Осинина. – Изд. 3-е, испр. – Волгоград: Учитель. – 157 с.
71. Филатова, Афонькина, Усанова: Технология комплексного сопровождения детей. Издательство: Учитель, 2018. – 67 с.
72. Хаустов А.В. Направления деятельности Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. - Т. 14. - № 4. - С. 14-18.
73. Хромова С.А. Игровые уроки общения для детей. – М. : ООО Издательство «Дом XXI век», 2007. – 189 с. – (серия «Учимся играючи», «Азбука развития»).
74. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. - СПб.: «Речь», 2003. - 240 с.
75. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе: Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
76. Шипицына Л. М., Защфцнская О. В., Воронова А. П., Нилоеа Т. А. Азбука общения (Основы коммуникации). СПб., 1996.
77. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. - 299 с.
78. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет). Сборник упражнений для специалистов и родителей

по программе ТЕАССН / Пер. с немецкого Ключко Т. – Минск : Изд-во БелАПДИ «Открытые двери», 1997.

79. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2010. - № 4. - С. 74-83.

80. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. - М. : Теревинф, 2004.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.

Психолого-педагогическая программа сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра

Реализация коррекционно-развивающей программы для детей с аффективными нарушениями, расстройствами аутистического спектра проводилась нами в течение учебного года в коррекционно-развивающем центре "Софья" г. Тюмени в рамках курса подготовки к обучению в школьном коллективе "Мини-школа".

Занятия проходили один раз в неделю и включали в себя цикл занятий:

1. Развитие навыков социального взаимодействия, в условиях работы в группе. Развитие межличностных отношений; развитие совместной деятельности, посредством решения общей проблемы, достижения общей цели в игровой деятельности; развитие интереса к совместным со сверстниками играм и занятиям, развитие социальных чувств.

2. Развитие предпосылок стереотипа учебного поведения Развитие умения имитировать действия взрослого; умение следовать простым указаниям другого человека, умение выполнять фронтальную инструкцию; выполнение заданий за столом в течение определенного промежутка времени; умение ждать, выполнение очередности; умение поднимать руку, чтобы привлечь к себе внимание, ответить на вопрос; умение работать в парах; следование правилам.

3. Развитие коммуникативных навыков, вербальных и невербальных средств коммуникации.

4. Развитие эмоционально-волевой сферы, свойств произвольного внимания и поведения. Развитие умения различать и выражать эмоции (адекватная мимика, жесты, интонация, визуальный контакт); развитие умения сообщать о своих чувствах и распознавать чувства других людей.

Развитие механизмов саморегуляции в процессе осуществления заданной деятельности; развитие работоспособности, умения сосредоточиваться на заданном действии; воспитание самостоятельности при выполнении заданий, умение доводить начатое дело до конца; развитие произвольности.

5.Коррекция дезадаптивного поведения (стереотипии, страхи, агрессия и самоагрессия, импульсивное поведение, истерики, крики и др.)

6.Развитие познавательной сферы (развитие мыслительных процессов: приемов анализа, сравнения, обобщения, навыков группировки и классификации, установление причинно-следственных связей; развитие памяти; воображения; мелкой и крупной моторики).

7.Консультирование родителей по вопросам конструктивного взаимодействия с ребенком, рекомендации по приемам развития ребенка с целью генерализации полученных на занятиях знаний и навыков.

В процессе группового взаимодействия дети должны освоить *нормы, правила, ритуалы* поведения в группе, основные принципы взаимодействия с ее членами. Занятия в группе были организованы в соответствии с определенной структурой.

Структура занятий включала в себя:

1.Ритуал начала занятия

2. Основную часть, которая состоит из 2 блоков:

- тематический блок;
- блок игр и упражнений, направленных на развитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер;

3.Ритуал завершения занятия.

Ритуал начала занятий включал специфическое (оригинальное) групповое приветствие, групповую разминку, определенные упражнения на концентрацию внимания или релаксацию и т.д. Как для индивидуальных, так и для групповых занятий важна начальная фаза - знакомство, так как здесь создаются условия для доверительных отношений в дальнейшем.

Основная часть занятия, меняется в зависимости от текущих целей и динамики коррекционного процесса. Однако постоянной остается собственно ее структура, порядок.

Тематический блок, включал в себя:

- *основные лексические темы* (перекликались с темами логопедических занятий «Ознакомление с окружающим миром», «Обучение грамоте»);

- *азбука эмоций* («Наши эмоции» (вводное занятие), «Радость», «Печаль», «Гнев», «Спокойствие», «Страх», «Интерес», «Удивление», «Стыд», «Вина»). Нами использовалось пособие И.В. Ковалец «Азбука эмоций»: Практическое пособие для работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии и эмоциональной сфере, в котором представлен материал по теме, а также упражнения и игры.

- *правила безопасности на улице и дома* («Не открывай дверь незнакомым людям!»; «Не прислоняйся к окну, не высывайся наружу!»; «Не играй с огнем»; «При пожаре не прячься, выходи из квартиры!»; «Не трогай розетки!»; «Не включай бытовые приборы без взрослых!»; «Не бери опасные предметы без разрешения взрослых!»; «Не пей и не ешь неизвестное!»; «Не засовывай в уши, нос и рот посторонние предметы!»; «Не трогай лекарства»; «Не принимай подарки от незнакомцев и никуда с ними не ходи!»; «Будь внимательным и осторожным во время игры на улице!»; «Не трогай и не дразни незнакомых животных!»).

Блок игр и упражнений, направленных на развитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сфер, направлен на реализацию поставленных коррекционно-развивающих задач.

Ритуал окончания занятия содержит интегративные упражнения (групповое обсуждение занятия, тематические рисунки и т.д.), получение домашнего задания, групповое прощание. Здесь же обязательна аккуратная, тактичная оценка успехов каждого ребенка, поощрительный индивидуальный и/или групповой приз, например, в форме любимой игры в «Пираты», «Снежки», «Сыщики».

Для достижения поставленных задач были использованы следующие **методы, техники, упражнения, приемы**, преимущественно носящие игровой характер, способствующие развитию детей, оказывающие коррекционный эффект:

Рассказ-беседа, обсуждение темы занятия. Чтение и анализ текстов по теме.

В процессе беседы дети знакомились с новой информацией, при обсуждении вопросов решалась задача развития устойчивого интереса детей к объектам и явлениям окружающего мира, социальной действительности, развивалась целостная картина мира. В процессе обсуждения основных лексических тем происходила систематизация и закрепление знаний детей.

Чтение и анализ текстов развивают возможности восприятия подтекста жизненных ситуаций, понимание чувств и намерений других людей, мотивов их поступков – то есть углубляют и обогащают восприятие происходящего вокруг, помогают расширить границы личного опыта в отношениях с людьми и понимание собственных чувств и ощущений. Обсуждение текста дает возможность взрослому поговорить с детьми о причинах и следствиях поступков героев, дать оценку этим поступкам, помогает формировать представления о том, что хорошо и что плохо.

Коммуникативные игры включали:

Рольевые действия и рольевые образы. Дети начинают осваивать рольевую гимнастику с рольевых действий, (походить как кошечки, лисы, волки, зайцы и т.д.). Важным для речевого развития дошкольников является включение в рольевые действия голоса (произнести фразу радостно, грустно, со злостью и т.д.). Роль изображалась при помощи мимики и жестов, иногда озвучивается. Интересно и эффективно проходили пальчиковые драматизации, разыгрывание этюдов, диалогов.

Речевые игры, направленные на развитие чувства юмора, развитие диалоговых навыков (направлены на развитие у детей диалогической речи).

Речевой материал в играх представлен в стихотворной форме, поскольку стихотворная речь - это уже игра, создающая особый эмоциональный заряд на занятии. Игры с ритмами (стихотворная ритмизованная речь нравится аутичным детям) привлекают их слуховое внимание, способствуют прежде всего привлечению интереса к самому говорящему, в так же формированию общения и коммуникации.

Игры песни, игры-танцы, хороводы. Задачи: развитие умения производить ритмические движения под музыку, двигаться в хороводе, в паре; развитие способности к подражанию, активизация речевой деятельности; развитие чувства ритма, развитие моторики; развитие способности «заражаться» положительными эмоциями от взаимодействия с психологом и другими детьми; развитие чувства коллективизма.

Игры на подражание. Элементы психогимнастики.

В процессе коррекционных занятий особое значение имеет формирование у аутичного ребенка способности к подражанию, которая представляет собой один из способов усвоения общественного опыта. С этой целью используются различные приемы и психотехнические упражнения. Упражнения, в основе которых лежит использование невербального взаимодействия и двигательной экспрессии.

Психогимнастические упражнения направлены на обучение детей выражению переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, пантомимики, танца, игры. В ходе упражнений осуществляется снятие напряжения с помощью различных вариантов бега, ходьбы, имеющих социально-психологическое значение (например, кого выбрать в пару и т.п.). Психогимнастические техники включают мимические и пантомимические этюды, задача детей состоит в изображении отдельных эмоциональных состояний. Дети знакомятся с элементами выразительных движений: мимикой, жестами, позой, походкой. Также этюды и игры, направленные на выражение отдельных свойств личности и эмоций. Через моделирование поведения различных персонажей

с теми или иными чертами характера, происходит расширение и закрепление сведений о социальной компетентности.

Задачи психогимнастики: снятие эмоционального напряжения у детей с помощью специальных упражнений; обучение детей имитации движений; обучение детей восприятию и пониманию невербальных сигналов. Также упражнения способствуют установлению эмоционального контакта с членами группы, развитию сотрудничества и взаимопонимания, а так же коррекции негативных эмоциональных переживаний, формированию у ребенка с РАС активности, самостоятельности, уверенности в процессе межличностного общения (Приложение 4).

Элементы арт-терапевтических техник.

Элементы арт-терапии включают в себя нетрадиционные техники рисования (рисование мыльными пузырями; кляксография, рисование нитками; монотипия; «штамповка», пальчиковая и ладонная техника коллаж и др.), а также такие ***виды продуктивной деятельности***, как нестандартные техники рисования, аппликация, изготовление масок, поделок и пр.

Рисование необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям ощущать незабываемые положительные эмоции практической деятельности. Нетрадиционные творческие техники раскрывают возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, что удивляет непредсказуемостью, стимулирует к проявлению активности. Необычные способы рисования, аппликации очень увлекают детей, их «творческое соревнование» завершается выставкой детских рисунков. Таким образом творческая деятельность необычными материалами и оригинальными техниками позволяет детям создать выразительные образы в рисунках, ощутить незабываемые положительные эмоции, выразить свои чувства на бумаге, научиться преодолевать страх перед рисованием. Использование музыкального сопровождения в процессе работы способствует усилению его

активности, эмоциональному вовлечению в творческую деятельность, улучшению эмоционального фона.

Некоторые дети, увлекают творчеством родителей при выполнении *домашнего задания*, совместная творческая деятельность ребенка с родителем способствует всестороннему развитию как познавательной, так и эмоционально-волевой сферы, а также развивает взаимодействие родителя с ребенком.

Элементы музыкотерапии. Музыкальная терапия широко используется в психологической коррекции детей с нарушением эмоционально-волевой сферы, расстройствами аутистического спектра.

В психологической литературе выделяются *четыре основных направления психокоррекционных воздействий музыкотерапии*: эмоциональное активизирование в процессе психотерапии; регулирующее влияние на психовегетативные процессы; развитие навыков межличностного общения; повышение эстетических потребностей. В качестве психологических механизмов психокоррекционного воздействия музыкотерапии авторы указывают: катарсис - эмоциональную разрядку; регулирование эмоционального состояния; усвоение новых способов эмоциональной экспрессии; повышение социальной активности и др. *На начальных этапах* психологической коррекции музыкотерапия используется для решения следующих задач: установление эмоционально-доверительных контактов с психологом и детьми; создание доверительной атмосферы; снижение эмоционального напряжения и др. В работе используются специально подобранные музыкальные произведения в различных целях: для расслабления, активизации, ускорения деятельности. Кроме того, специальные ритмические мелодии становятся основой для выполнения упражнений во время разминки.

Детям с аутизмом, чьи проблемы не позволяют им полноценно общаться и взаимодействовать посредством речи, прослушивание музыки, а также игра на музыкальных инструментах могут дать стимул к речевом

общению. Музыкальные инструменты - колокольчики, бубен, маракасы, металлофон - привлекают внимание детей, побуждают их к деятельности и способствуют формированию общения с педагогами.

Занятия-игры с музыкальными инструментами привлекают аутичных детей своими ритмами, развивают умение слушать и слышать, соблюдать очередность, формируют потребности детей «петь» без слов, что очень важно для дальнейшего развития речи.

В связи с нарушением и неустойчивостью работоспособности детей данной категории, повышенной отвлекаемостью, утомляемостью и истощаемостью психических процессов в занятия были включены **процедуры, снимающие напряжение и усталость, способствующие развитию соморегуляции** у детей: *упражнения на мышечную релаксацию* (снижающие уровень возбуждения, снимающие напряжение); *дыхательная гимнастика* (действующая успокаивающе на нервную систему); *мимическая гимнастика* (направлена на снятие общего напряжения, играет большую роль в формировании речи детей); *чтение детских потешек с чередованием движений, темпа и громкости речи* (способствует снятию эмоционального напряжения, развитию произвольности). Данные процедуры проводились в любой части занятия, по необходимости, в зависимости от ситуации.